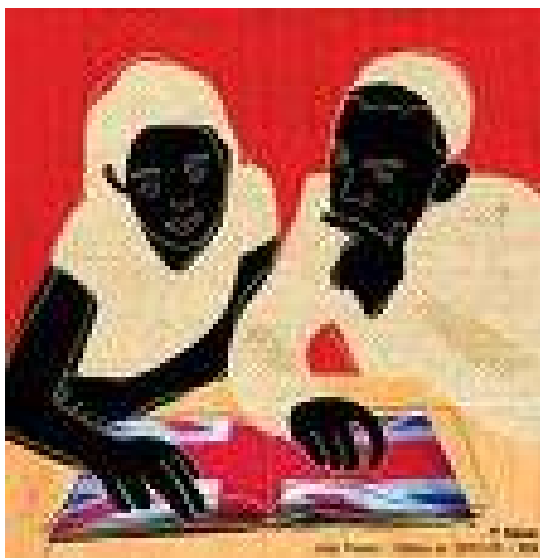


NEIDINA LOPES MONIZ

TEMA:

**A Compreensão na Leitura: Estratégias de Activação e Desenvolvimento da
Competência em Leitura – numa Turma do 11º Ano de Escolaridade**



Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses

ISE-2008

NEIDINA LOPES MONIZ

TEMA:

A compreensão na leitura: Estratégias de Activação e Desenvolvimento da competência em leitura – numa turma do 11º ano de escolaridade

Trabalho Científico apresentado ao ISE para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, sob a orientação da Mestre Norberta Mendonça, Supervisora pedagógica no ISE

“O Júri”

Praia, _____ de _____ de 2008

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Mestre Norberta Mendonça, pela disponibilidade, pela receptividade, pela delicadeza nas observações e pertinência das sugestões que muito contribuiu para a concretização deste trabalho.

À minha professora Dr.^a Alice de Matos pela atenção e preciosa ajuda prestada no início deste trabalho que muito contribuiu para a realização do mesmo.

Aos meus colegas de trabalho, em especial a Adelcise e Matilde pela disponibilidade, pela simpatia que sempre demonstraram que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais, ao meu tio Salvador e à minha filha Nadine pela paciência, pelo apoio, e estímulos demonstrados durante todo este tempo de curso.

Queria, ainda, agradecer a todos os amigos que de uma forma ou de outra se disponibilizaram e me apoiaram neste desafio.

ÍNDICE

I. Introdução.....	6
II. Justificação do tema	9
III. Questões de investigação	11
IV. Objectivos... ..	11
V. Enquadramento teórico	12
5.1 Leitura – conceito e concepções	13
5.2 Modelos de leitura	15
5.3 Modalidades de leitura	18
5. 4 O vocabulário e a compreensão na leitura	22
VI. Factores que interferem na compreensão de leitura	24
VII. Estratégias de activação e desenvolvimento da compreensão escrita	25
7.1 Activação e desenvolvimento da leitura	26
7.2 Estratégias para o desenvolvimento da leitura	27
7.3 Tipos de leitura	29
VIII. Enquadramento Metodológico	31
8.1 Opções Metodológicas	31
8.2 Observações de aulas	32
8.3 Caracterização da Escola.....	33
8.4 Análise e tratamento de dados	33
IX. Sugestões	40
X. Considerações finais	42
XI. Bibliografia	45
XII. Anexos	47

I. INTRODUÇÃO

Alguns estudos sobre a compreensão na leitura têm-nos feito constatar que muitas das dificuldades de leitura e compreensão de textos, manifestados pelos alunos, derivam não só da falta de motivação dos alunos mas também das estratégias que os professores utilizam.

Pretende-se com o presente trabalho apresentar o resultado de um estudo sobre: *a compreensão na leitura: Estratégia de Activação e Desenvolvimento da competência em leitura – numa turma do 11º ano de escolaridade*, tendo como principal objectivo descrever e compreender as estratégias que os professores utilizam para a activação e desenvolvimento da competência em leitura, dos alunos do 11º ano de escolaridade, e as dificuldades que os alunos apresentam a nível da compreensão em leitura.

Assim, é nosso propósito, no estudo deste tema, para além da descrição e da sistematização do objecto de estudo, com base nos quadros teóricos de referência, identificar o que está para além da compreensão dos textos, pois, as aulas de leitura sempre incluíram actividades ligadas ao desenvolvimento vocabular.

Neste sentido, propomo-nos desenvolver questões que se prendem com a necessidade de saber que estratégias desenvolvem os professores para activação e desenvolvimento da competência em leitura, numa turma do 11º ano da Escola Secundária de Palmarejo, e quais as dificuldades manifestam os alunos na compreensão escrita e, consequentemente, na compreensão da leitura.

Apresentados os pressupostos de partida sobre a problemática do objecto de estudo, eis-nos chegados à questão central deste trabalho: que dificuldades apresentam os alunos a nível da compreensão em leitura? Qual é a causa do pouco interesse dos alunos pela leitura? Como podem os conhecimentos prévios do aluno interferir na compreensão em leitura? Que estratégias os professores utilizam para a activação e desenvolvimento da competência em leitura dos alunos do 11º ano de escolaridade?

Estas são algumas preocupações que procurámos dar respostas ao longo da realização deste trabalho. Importa ressaltar que é nossa pretensão, neste estudo, orientar a revisão de literatura debruçando-nos sobre os conceitos básicos expressos nos seguintes itens: conceito e

concepções de leitura, modalidades de leitura, modelos de leitura, o vocabulário e a compreensão na leitura, factores que interferem na compreensão de leitura, estratégias de activação e desenvolvimento da compreensão escrita.

Temos a convicção de que é possível contrariar esta tendência e mudar os hábitos da leitura dos nossos alunos, ensinando-os a compreender, isto é, a praticar um ensino explícito da leitura, cuja característica essencial reside, como diz Giasson (1993, p. 50), na importância que ele dá à autonomia do aluno. Trata-se de um tipo de ensino que tem como objectivo as estratégias de compreensão e que procura tornar os alunos leitores autónomos, desenvolvendo neles, não só habilidades, mas, igualmente, estratégias que poderão transformá-los em elementos activos e participantes na construção dos seus próprios caminhos de leitura.

O presente trabalho encontra-se dividido em duas partes: na primeira parte apresentámos, para além da justificação do tema, perguntas de pesquisa e objectivos do estudo, o enquadramento teórico baseado nos seguintes autores de referência: Giasson (1993), Amor (1992) Kleiman (1989 ; 2001), Silva (1997) ; na segunda parte, descrevemos o quadro metodológico do trabalho baseado na observação de aulas, método que melhor serve o objecto do nosso estudo, tendo em conta os objectivos delineados. (Pardal & Correia 1995)

Tendo em conta o que ficou exposto anteriormente, escolhemos como metodologia deste trabalho, a observação de aulas, pelo seu carácter etnográfico, que permite o registo de tudo o que ocorre dentro da sala de aula, e pelo seu cariz naturalista. Por isso julgámos ser a metodologia adequada para a realização do trabalho.

Em suma, pela natureza dos processos que este trabalho procurou levar a cabo, no momento em que se assiste a uma profunda reflexão sobre a revisão curricular, entendemos ser pertinente que a compreensão na leitura contribua, para a edificação de um projecto de vida com sentido para os alunos do 3º ciclo, 11º ano de escolaridade, e que pela abertura da compreensão escrita, se encontrem a oportunidade de participar activamente na construção de um mundo melhor. Mais do nunca, é preciso que os alunos adquiram estratégias que lhes permitam resolver as suas próprias dificuldades e compreender que, não devem desistir nunca, perante o obstáculo, pelo contrário, devem antes adoptar procedimentos para ultrapassá-lo.

Podemos considerar que, uma boa compreensão da leitura será uma construção que desejamos alicerçar na reflexão aberta, no trabalho individual e no desenvolvimento do espírito crítico, princípios que considerámos serem orientadores de uma cidadania actuante e propiciadores do enriquecimento dos alunos, como leitores do mundo.

II. JUSTIFICAÇÃO DO TEMA

A preocupação inicial que esteve na génese deste estudo prende-se: (1) a nível pessoal, pelo amor ao ensino da Língua Portuguesa; (2) a nível profissional, a necessidade de reflectirmos sobre as dificuldades que os alunos apresentam na compreensão em leitura; (3) pelo facto de ser um tema relevante, numa altura em que o sistema educativo cabo-verdiano prepara-se uma revisão curricular; Estas três questões centrais serão suportadas não só por percepções sustentadas através do nosso estudo, mas igualmente, pelos resultados das observações das aulas que constituem o quadro de referência do presente estudo.

Considerando a importância da Língua Portuguesa na vida escolar, em geral, e a relevância da leitura como o caminho para a ascensão social, em particular, escolhemos como título do nosso trabalho: *A compreensão na leitura: estratégias de activação e desenvolvimento da competência em leitura – numa turma do 11º ano de escolaridade.*

Nas últimas décadas, a leitura e a sua aprendizagem têm sido temas privilegiados por parte de muitos teóricos, quer em termos sociais quer em termos didáctico-pedagógicos. É considerada uma actividade complexa que envolve a participação activa do leitor que interage com o texto, fazendo uso dos seus conhecimentos prévios para construir significados plausíveis para a compreensão do texto. É um processo *continuum* que começa antes da escolarização, ou seja vai ocorrendo ao longo da vida. Desde à sua concepção o aluno vai exercitando nas leituras que as escolas promovem em sala de aula.

Assim, para a realização desse trabalho, foram privilegiados alguns teóricos em didáctica, que consideramos úteis para a feitura do mesmo, tais como: Amor (1992), Kleiman (1989,2001), Giasson (1993) e Antão (1997).

Partindo do pressuposto que muitas vezes muda-se a tipologia de textos, mas a estratégia mantém-se, por um lado, e, por outro lado, as actividades desenvolvidas no âmbito da leitura são mais de controlo do que de descoberta, pretendemos apresentar no final deste trabalho, algumas actividades inovadoras, centradas nos alunos, transformando-os em

elementos activos, optimizando as suas potencialidades, respeitando o seu próprio ritmo e escolhendo os seus próprios meios de aprendizagem.

III. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Pela natureza do objecto deste estudo, procurar-nos-emos respostas para às questões seguintes:

- Que dificuldades apresentam os alunos a nível da compreensão em leitura?
- Qual é a causa do pouco interesse dos alunos pela leitura?
- Como podem os conhecimentos prévios do aluno interferir na compreensão em leitura?
- Que estratégias os professores utilizam para a activação e desenvolvimento da competência em leitura dos alunos do 11º ano de escolaridade?
-

IV. OBJECTIVOS

Tendo em conta as questões de investigação do presente estudo, delineámos os seguintes objectivos

- Identificar as dificuldades que os alunos apresentam na compreensão em leitura.
- Analisar as causas da pouca motivação dos alunos pela leitura.
- Conhecer as estratégias que os professores utilizam para o desenvolvimento da competência em leitura.
- Contribuir com sugestões metodológicas ou estratégias adequadas para o desenvolvimento da competência da leitura.

V. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A partir dos objectivos deste estudo deixa claro que entendemos o conceito de leitura como compreensão e não descodificação como tradicionalmente era visto.

Segundo Alarcão (1991) o processo da leitura como *descodificação* designa-se por “*bas-haut* ou *bottom-up* em que o ponto de partida do processo é constituído por informações de *bas-niveau*, partindo das letras e palavras impressas, avançando sempre na construção de sentido, para unidades de maior dimensão, tais como as informações sintácticas e semânticas”.

Alarcão e Rocheta Santos (1986:6) diz-nos que os modelos chamados descendentes ou *haut-bas*, ou ainda, *top-down*, é a leitura por *compreensão*, em que o que se tem em conta é a actividade cognitiva do sujeito, que parte das informações de *haut-niveau* para compreender o que lê.

Segundo Amor (1993:82) “uma das funções básicas da escola é proporcionar aos aprendentes o desenvolvimento pleno quer das capacidades inerentes ao acto da leitura quer dos hábitos e valores que as promovem e transformem em práticas culturais efectivas.”

Tendo em conta a afirmação supracitado é de notar que cabe a escola a tarefa de incentivar o ensino de leitura, com o intuito de alargar o horizonte do aluno quer em termos de conhecimentos científicos, quer do conhecimento mundo.

A leitura sempre esteve no centro da actividade pedagógica, embora nem sempre da melhor maneira, pois a maior atenção é dada à leitura enquanto actividade, ficando em segundo plano, e por vezes até, no vazio, a leitura enquanto objectivo de aprendizagem, isto é, pensava-se que, a partir de determinados níveis de ensino, não era preciso ensinar a leitura.

Para melhor se compreender os factores que entram em jogo na compreensão em leitura, convocámos os trabalhos de um investigador Alarcão (1991) que têm pugnado por este posicionamento como havíamos referido anteriormente. Para a autora, *o leitor identifica e constrói unidades de significação a partir de estímulos-sinais que o texto lhe oferece; mas por outro lado, põe em acção estruturas globais, que o levam a mobilizar os conhecimentos*

que tem relativamente ao tema, a desenvolver expectativas, a formular hipóteses, a fazer inferências. (Alarcão 1991:61)

Podemos, assim, dizer que o acto de leitura processa em interdependência apesar de um processo de leitura mobilizar áreas distintas como aquelas de que nos fala Singer (1985:22), e que são áreas: *de linguagem, da percepção visual, do reconhecimento de palavras, da compreensão, da metacognição, do afecto e da cultura.*

Nesta perspectiva, podemos afirmar que o acto de ler assume uma tarefa complexa e envolve uma diversidade de significados em função do texto, da sua natureza, do leitor e das suas intenções, bem como dos contextos em que se processa a leitura.

Assim sendo, importa reflectir sobre as estratégias os critérios que os professores utilizam para a activação e desenvolvimento da competência em leitura, partindo de princípio que o aluno tem já o conhecimento prévio, ou seja, que ele possui conhecimentos provenientes das mais variadas fontes, tendo em conta os dez anos de estudo da língua portuguesa.

Como já havíamos referido, anteriormente, o conhecimento prévio é o factor essencial, uma peça fundamental no processo do desenvolvimento da leitura.

5.1 Leitura – conceito e concepções

Nas últimas décadas, temos a constatação de que há uma grande relutância em relação à leitura, à semelhança do que tem acontecido noutros países, nomeadamente, Portugal. Essa constatação causa uma enorme apreensão por parte de todos quantos abraçam a causa educação, pela relevância que se atribui ao acto de ler, tão decisivo para a construção dos saberes.

É nesta óptica que temos a convicção de que é possível e necessário mudar os hábitos de leitura dos nossos estudantes, mostrando-lhes o quão é importante o acto de ler e compreender o que se lê. Cabe ao professor essa árdua tarefa, mas necessária: a de praticar

um ensino explícito de leitura, cuja característica essencial reside, como afirma Giasson (1993), na importância que ele dá à autonomia do aluno.

A aprendizagem da leitura sempre foi considerada como condição de ascensão social e cultural, (Teresa Colomer s/d) visto que é por meio dela que o leitor reflecte, actua e interage com o mundo. Com a descoberta da imprensa a leitura tornou-se uma actividade extremamente importante para o homem, e insere-se na linha do *aprender a aprender*, que é uma forma privilegiada de democratização do ensino.

Freire (1982) refere que a “ leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquela. Assim, a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente.

As concepções de leitura são abordadas por vários teóricos em diferentes épocas. Assim, na perspectiva de Emília Amor (1993:82), a leitura é “um fazer interpretativo”, isto é, ao ler o aluno está em permanente contacto com o texto escrito, com o autor do livro e no momento que efectua a leitura traz para a mesma os seus conhecimentos que tem acerca do texto. Na mesma linha Ângela Kleiman (1989:17) considera que a leitura é um processo interactivo na medida em que diversos conhecimentos do leitor interagem a todo o momento da compreensão do texto.

Aprender a ler é não só uma das maiores experiências da vida escolar, mas também uma vivência única para todo o ser humano. Ao dominar a leitura abrimos a possibilidade de adquirir conhecimentos, desenvolver raciocínios, participar activamente da vida social, alargar a visão de mundo, do outro e de si mesmo.

Antes o termo ler tinha um significado bastante limitado, que remetia, fundamentalmente, para o domínio das habilidades de identificação de símbolos gráficos e da sua correspondência com os respectivos sons. Ler não é fácil, exige esforço mental e físico. Aliás, não inventaram ainda melhor remédio para a mente do que fazer uma boa leitura com atenção.

Em suma, ler faz parte dos próprios processos linguísticos, consiste em decodificar sinais gráficos convencionais, extraindo deles um significado, ou uma mensagem. Ler é um

acto interpretativo que consiste em saber direccionar uma série de raciocínios até a construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir da informação do texto e do conhecimento do leitor.

5.2 Modelos de leitura

A leitura é uma operação mental complexa marcada por tensões, porque envolve activamente a pessoa. A leitura só desperta interesse quando interage com o leitor, quando faz sentido e traz conceitos que se articulam com as informações que já se tem. É uma prática complexa e multifacetada: distrai e dá prazer, forma intelectual e moralmente o indivíduo, desenvolve a imaginação do leitor e amplia a capacidade crítica.

Alguns autores, tais como Kleiman (1989), Kato (1985), Elvira Moreira (2000) consideram que existem três modelos de leitura, que correspondem aos três tipos básicos de processamento informação: o modelo descendente ou *top-down*, o modelo ascendente ou *bottom-up* e o modelo *interactivo*.

O modelo *top-down* dá maior importância ao leitor. Segundo este modelo a leitura de um texto é direccionada pelos objectivos e expectativas do leitor; é como se o leitor fosse à procura das informações relevantes para a leitura. Parte-se do contexto para o texto. O leitor cria expectativas em encontrar no texto o que lhe interessa e vai ao encontro delas durante a leitura do mesmo.

Nesta óptica, o leitor adequa o texto aos seus conhecimentos culturais, sintácticos e linguísticos. Por exemplo, quando o leitor, a partir do título de uma notícia de um jornal, ou de um texto que o professor anuncia para ser trabalhado na aula, ou da menção do nome do autor de determinada obra a abordar, o aluno cria uma expectativa acerca do assunto do texto e relaciona-os com os seus conhecimentos prévios. Uma actividade de antecipação para a leitura permite que, mais tarde, o aluno relacione o conhecimento que adquiriu nessa actividade com o texto em questão. Neste caso, o professor recorre a informação não visual do texto em si e inicia o processo de leitura descendente com os alunos.

O modelo *bottom-up* (Kleiman, 1989), dá mais ênfase ao texto e provém de uma visão estruturalista da linguagem que entende o texto como o único portador de sentidos, de modo que o leitor é concebido como um sujeito passivo. Cabe a ele apenas a função de descobrir o significado do texto. De acordo com esse modelo todas as leituras seguem uma forma mecânica na qual os leitores criam uma tradução das informações dos textos lidos, com a interferência do seu conhecimento prévio.

Como é óbvio estes modelos têm as suas limitações, assim a contribuição deste modelo é importante para explicar muitos problemas relacionados com a aprendizagem da leitura e por isso torna-se necessário criar um modelo que pudesse dar conta dos mais diversos problemas encontrados em ambos os processos: *o ascendente e o descendente*.

Segundo Kato (1985), esses modelos tem várias limitações e uma delas reside no modelo descendente em que o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto dos textos lidos e não pode criar expectativas sobre os mesmos porque não tem tempo suficiente para tentar adivinhar o assunto do texto e limita-se, à procura das informações. No modelo ascendente, o problema está ligado à falta de conhecimento linguístico prévio do leitor, o que torna difícil reconhecer muitas das palavras contidas no texto.

O modelo *interactivo* consiste no processo de leitura em que a construção do significado do texto se realiza pela interacção entre leitor e texto. Este modelo apresenta uma proposta mais abrangente sobre a leitura que consiste na contracção dos modelos descendente ou *top-down* e o modelo ascendente ou *bottom-up* no processo de compreensão do texto.

No modelo interactivo, a construção do significado do texto se realiza pela interacção entre as três variáveis indissociáveis: leitor, texto e contexto.

Segundo Giasson (1993:21) a variável **leitor**, a mais complexa de todas, compreende as estruturas cognitivas que têm a ver com o conhecimento da língua, estruturas afectivas que dizem respeito ao conhecimento do mundo do sujeito e os processos de leitura que ele utiliza. O leitor recorre sempre aos seus conhecimentos prévios, atitudes e habilidades que lhes permitam dialogar com o texto, utilizando estratégias adequadas para resolver os problemas de compreensão da leitura.

Cooper (1997:99), aponta duas componentes essenciais do conhecimento prévio do aluno: *o primeiro diz respeito ao conhecimento que os sujeitos possuem como resultante das experiências adquiridas dentro ou fora da escola; o segundo diz respeito à informação específica necessária para compreender o tópico inscrito nesse mesmo texto. São duas vertentes diferentes.* Ele diz-nos, ainda, que os leitores necessitam de ter algum conhecimento sobre os vários textos, nomeadamente sobre os textos narrativos e sobre os textos informativos ou expositivos.

Atendendo esses pressupostos diríamos que, quanto maior for o conhecimento do mundo e a experiência do leitor, mais competente ele se torna, o que significa dizer que há uma complementaridade entre os modelos ascendentes que privilegiam a descodificação dos signos linguísticos, e os modelos descendentes que privilegiam os conhecimentos prévios do leitor.

Assim sendo, podemos concluir que há uma relação de causa e efeito entre os conhecimentos prévios e a compreensão da leitura com havia referido Cooper (1997:12).

A variável texto diz respeito ao material que é lido e compreende três aspectos principais: *a intenção do autor, a estrutura do texto e o seu conteúdo.* É importante salientar que quando se fala em intenção do autor, está-se a fazer referência à intenção de comunicação, ou seja, a de agir sobre as emoções do leitor, sobre os seus comportamentos e sobre os seus conhecimentos (Giasson, 1993: 40). A estrutura compreende a organização das ideias no texto, enquanto que o conteúdo compreende um conjunto de conceitos, conhecimentos e vocabulários empregues.

Quando um professor escolhe um texto para trabalhar na sala de aula deve levar em linha de conta os temas tratados, os géneros e os tipos de textos e verificar de que modo se adequam ao leitor, para que possamos formar leitores competentes para o futuro.

O aluno não extrai apenas o significado do texto. Devemos, a nível do texto, levá-lo a compreender a relação equilibrada entre a forma e o conteúdo.

A variável **contexto** é quase sempre da responsabilidade do professor e do estabelecimento do ensino, por isso deve merecer uma atenção especial por parte dos docentes, já que pode ser determinante para o sucesso ou insucesso de leitura. Giasson (1993) considera que existe três tipos de contexto:

- *Contexto psicológico* é relacionado com a intenção de leitura e o interesse do leitor pelo tema do texto e com a motivação intrínseca e extrínseca.
- *Contexto social* refere a forma como o leitor interage com a turma ou com o professor. Temos que criar um ambiente propício para a leitura, preparar os alunos para isso.
- *Contexto físico* tem a ver com as condições físicas de trabalho, ou seja inclui o tempo disponível, os ruídos, as interferências internas e externas.

È este o modelo, a interactiva, que vamos adoptar para a execução do nosso trabalho de pesquisa, visto que a relação entre eles influencia fortemente a possibilidade de compreensão do texto.

5.3 Modalidades de leitura

Para dar conta dos aspectos processuais e motivadoras de leitura, Amor (1993:92) refere a quatro modalidades de leitura que a escola deve promover:

A *leitura funcional* é aquela que se faz para obter a informação necessária, para solucionar um problema específico, ou seja, para ampliar o conhecimento e dar respostas às necessidades de formação e desenvolvimento do indivíduo. Nesta modalidade o aluno efectua uma leitura rápida e eficiente a busca de informações concretas. Exige o desenvolvimento das aptidões básicas de compreensão. A leitura funcional é a base da leitura que se utiliza nas escolas.

A escola e o professor de português devem preocupar-se em estabelecer programas sistemáticos de promoção de uso da leitura. Este tipo de leitura ajuda a ultrapassar as dificuldades de apropriação dos textos, Amor (1993:82).

Existem duas técnicas de leitura funcional: técnica elementar e a específica.

- Na técnica elementar de leitura funcional o aluno apreende o sentido de um texto. Pode partir por partes, de mais complexo para o mais simples, ou seja em níveis de dificuldades decrescentes: capítulo, parágrafo e frase, tendo como possíveis actividades, o resumo de um texto e dele extrair elementos essenciais. Essa actividade ajuda o aluno na organização das suas ideias.

Essa técnica pode ser sugerida pelo professor ou pelo próprio aluno, no sentido de apreender totalmente a mensagem. Para isso, o leitor pode se perguntar: qual é a mensagem que o autor pretende transmitir, ou qual é o objectivo do autor ao escrever. Ainda, toma notas e recorda factos.

Para que os alunos possam tirar notas de forma rápida, é preciso que eles tenham orientações concretas. E para isso podem recorrer a várias técnicas tais como: fazer resumos, registo das ideias principais do texto, escrever palavras-chaves e fazer esquemas.

- Na técnica específica de leitura funcional o aluno deve ter a capacidade para utilizar índices, ficheiros, dicionários e enciclopédias.
- *A leitura analítica e crítica* significa que o leitor deve compreender criticamente um texto, realizado em termos autónomos. É uma actividade complexa que exige treino constantemente. A leitura crítica de um texto acontece quando o leitor lê várias vezes um texto, reproduzindo um conjunto de planos, categorias e interpretações de ordem estilística e estético-literária.
- *A leitura recreativa* visa promover o prazer e o hábito de ler e representa uma forma de atender aos interesses, preferências e o gosto do aluno. Amor (1993: 97) realça a importância desta modalidade e destaca que, para além de permitir o confronto do

sujeito consigo, com os outros e com a realidade, permite ainda, para além de auxiliar o leitor, a resolução de conflitos interiores e de problemas de ordem psico-social.

A leitura recreativa exige da parte do professor um trabalho consciente e sistemático, por isso deve definir objectivos e estratégias de leitura de acordo com a tipologia de texto e o nível do aluno.

A leitura recreativa serve de estímulo à leitura funcional, o que quer dizer que outras funções e modos de leitura possam ser concretizadas em práticas lúdicas, embora se reconheça que grande parte das leituras recreativas ocorra fora do espaço da sala de aula.

Na leitura recreativa tem a capacidade de compreender uma sequência de acontecimentos. Por exemplo a dissertação, o conto, o romance, uma resposta bem estruturada podem ser caminhos que ajudem o aluno a desenvolver a sua capacidade, e ainda fica apto para abarcar o conteúdo geral de um texto. Quando se resume um texto nem sempre se consegue abarcar todos os acontecimentos fundamentais. Mas, pode ser feito através de um questionário sobre o enredo ou das personagens de uma obra, assim como criticar um livro ou uma história. Existem fundamentalmente, três tipos de textos: *lírico, narrativo e dramático*.

O texto lírico representa sentimentos, emoções e pensamentos de quem escreve. As ideias aparecem de formas associadas de forma livre e rítmica; o texto apresenta-se em versos organizados em estrofe.

O texto narrativo relata acontecimentos num determinado tempo e espaço que definem ambientes e personagens.

Texto dramático representa conflitos entre personagens cujas falas são apresentadas de modo a pressupor uma representação cénica.

Todavia, tanto na leitura funcional como na recreativa os alunos devem ser consciencializados da importância dessas linguagens como meios de comunicação e de expressão. Os professores devem estar aptos a utilizar as técnicas de ensino da leitura, porque a língua, com o seu maravilhoso carácter metalinguístico, é mediador de todo o saber.

A banda desenhada é um tipo de leitura, por excelência, recreativa e serve de estímulo a leitura funcional. Ela constitui o seu género próprio dado o seu tipo de linguagem e pela sua inegável sedução. Actualmente a banda desenhada é dirigida tanto a crianças como adultos, incitando-os a uma forma de persuasão por ser um tipo de leitura misto, apesar de ser uma arte descontínua e esquemática, contribuem para o desenvolvimento da capacidade de compreensão de sequências de acontecimentos e ajudam a desenvolver no leitor a aptidão para abarcar o conteúdo geral de um enunciado.

- *A leitura extensiva e a indução de leitura literária* pretendem que o leitor entre em contacto com muitas e variadas experiências de leitura, nomeadamente para ultrapassar deficiências relativas à compreensão global do texto. Esse tipo de leitura alarga os horizontes da informação que o leitor possui e permite-o contextualizar uma obra, um movimento artístico e cultural e ainda reforça a aquisição de hábitos e reflexão crítica.

É uma actividade exercida no sentido de abarcar a totalidade de uma obra. A valorização desta modalidade justifica-se pela necessidade de evitar certas práticas que vem acontecendo, que segundo Amor (1993:98) tem a ver com a utilização de fragmentos descontextualizados resultantes de cortes e de manipulações que, por vezes, impede a compreensão do texto. Nesse contexto é de realçar o papel do professor em induzir, aconselhar e negociar com os seus alunos as leituras a serem realizadas, conciliando sempre a leitura recreativa com a extensiva.

Com uma boa técnica, o leitor toma consciência da problemática da leitura e chega à conclusão de que um jornal e um poema se lêem de forma diferente. De acordo com cada modalidade de leitura é possível adoptar diferentes técnicas de leitura que ajuda o aluno na compreensão da leitura.

5. 4 O vocabulário e a compreensão na leitura

Segundo Graves (1984), das décadas de dez a cinquenta do século XX, tem-se assistido a uma grande valorização de estudos sobre o vocabulário, mas a partir da década de setenta, houve um decréscimo nesta área de investigação, para posteriormente se assistir a um ressurgimento como temática para a investigação em educação.

Todavia, esta posição não foi aceite universalmente, pois há quem afirme que o conhecimento do vocabulário pode não ter relação de causalidade com a compreensão na leitura.

Porém, Pittelman (1986) diz que o conhecimento da palavra é claramente o factor mais importante na compreensão na leitura o que tem sido confirmado por outros autores. Para esses autores as aulas de leitura sempre incluíam actividades ligadas ao desenvolvimento vocabular.

Por outro lado, parece ser evidente que aprendemos palavras novas todos os dias ao dialogar com um amigo, com um familiar, ou mesmo através da audição de uma música, notícia, entre outros, porque sempre vem acompanhados de palavras novas.

Assim, podemos concluir que o conhecimento do vocabulário contribui para o sucesso da leitura, ou seja, o conhecimento das palavras está fortemente relacionado com a capacidade de compreensão de um texto. Pois os alunos adquirem uma certa quantidade de vocabulário em contacto com o texto e na interacção com os outros.

Segundo Giasson (1993:255) se o aluno adquirir o hábito da leitura, individual, aumenta o leque do vocabulário e ganha o hábito de fazê-lo fora do contexto escolar. A autora realça ainda, que as leituras individuais são responsáveis pela maior parte da aquisição do vocabulário por parte dos alunos e que o professor que procura aumentar o tempo de leitura dos alunos contribui para o desenvolvimento do vocabulário, pode fazê-lo ou levar os alunos a fazer descobrindo o sentido de uma palavra nova no contexto.

A leitura é um dos melhores caminhos para a aprendizagem de novas palavras. É o ponto de partida para o ensino do vocabulário, ou seja, não se deve ensinar um vocabulário fora do contexto. E quando o aluno se depara com um vocabulário desconhecido deve procurar entendê-lo a partir do seu contexto, só assim a aprendizagem será significativo.

Cabe ao professor a tarefa de consciencializar os alunos de que o enriquecimento do vocabulário passa por várias fases, que se ligam ao desenvolvimento intelectual a às vivências sociais dos alunos, e que há uma relação entre o conhecimento do vocabulário contido no texto e a compreensão do mesmo.

VI. FACTORES QUE INTERFEREM NA COMPREENSÃO DE LEITURA

O acto de ler é uma técnica que permite a decifração da mensagem. Todavia, o leitor pode confrontar-se com alguns factores que podem interferir na compreensão da leitura tais como: a inexistência de sinais de pontuação, a eliminação de maiúsculas, a desconexão de frases ou a redução das frases a palavras.

Assim, no decurso da leitura podem ocorrer vários problemas, que a seguir apresentamos:

Problemas vocabulares, que dificultem o domínio da informação; problema de análise e de correlação de informação, quer de informação recebida através de textos, quer dessa informação com outra; problemas fonológicos, que dificultem o domínio vocabular e o inerente ao domínio de ideias; problema de inovação temática, com dificuldade de combinação de informações memorizadas; problemas devidos à pouca relevância da informação trazida pelo texto, o que dificulta a fixação do leitor.

Convém salientar que a leitura é um óptimo meio de informação, ou seja, é um recurso de formação cultural ou é simplesmente o acto de prazer. Em suma, a leitura é um excelente meio para melhor dominar a língua, para melhor falar e para melhor escrever.

VII. ESTRATÉGIAS DE ACTIVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO ESCRITA

É inegável que os alunos trazem para a escola um conjunto de conhecimentos diversos, que muitas vezes é ignorado pelos professores e que pode desempenhar um papel importante na compreensão da leitura, pelo que é fundamental a organização das actividades para que os alunos possam estabelecer uma ponte entre os seus conhecimentos e o conteúdo do texto.

Importa saber como é que as escolas se activa e desenvolve o conhecimento prévio com vista à realização de tarefas de compreensão.

Cabe ao professor definir as estratégias de leitura, ou seja, verificar que conhecimentos tem o leitor e de que forma esses conhecimentos podem ser activados, pondo-os ao serviço da compreensão do texto.

É de extrema importância que tenhamos conhecimentos como é que se activa e desenvolve, os conhecimentos dos alunos no contexto escolar. Os alunos possuem um conjunto de conhecimentos que devem ser activados e desenvolvidos antes, durante e pós leitura, mas muitas vezes esses conhecimentos são ignorados. Importa que o professor saiba que tipo de conhecimentos o aluno precisa de desenvolver para ficar em condições de compreender o texto.

Cooper (1997) apresenta-nos duas estratégias básicas que os estudantes podem utilizar para activar e desenvolver os seus conhecimentos prévios e estabelecer os seus próprios propósitos de leitura. A primeira designa-se por *preview and predict*, e a segunda por *k-m-l strategy*. As iniciais da última estratégia significam *want I want to learn*. Ou seja, *não basta que os alunos tenham conhecimentos prévios sobre um determinado texto. Importa também que saibam como e quando devem aplicá-los.*

Para isso, é necessário organizar as actividades através de recursos e estratégias diversas, de forma que esses conhecimentos sejam activados por parte dos alunos. O ensino de estratégias de leitura abre novas perspectivas para a sua potencialização e ajuda a manejar os seus conhecimentos.

7.1 Activação e desenvolvimento da leitura

Para activar/mobilizar os conhecimentos devem ser implementadas uma série de estratégias que facilitam a compreensão de um texto. Por isso, devem ser adoptadas as estratégias de leitura que podem ser utilizadas, antes, durante e pós leitura.

A actividade de pré-leitura contextualiza e prepara o aluno para a tarefa seguinte. A fase de pré-leitura permite conceber uma série de estratégias que levem o aluno a activar e mobilizar os seus conhecimentos, e criar interesses pela leitura de textos, e estabelecer os seus objectivos de leitura. Nessa fase o leitor passa a compreender os propósitos da leitura e fazer uma análise global do texto (do título, dos tópicos e das figuras/gráficas), predições e também o uso do conhecimento prévio que desperta a imaginação do aluno.

Para estimular o conhecimento do aluno, o professor pode retirar um conceito-chave patente no texto e a seguir pergunta o que é que a palavra lhes lembra (mapa conceptual); se a tarefa for realizada em grupo, é possível que os alunos troquem impressões entre si, provocando uma situação de comunicação horizontal na aula.

Depois da troca de impressões e desenhado o mapa conceptual, cabe ao professor organizar todos os elementos adquiridos durante a interacção, para que os alunos possam relacionar os conceitos antes de entrarem no texto e terem um mapa mental organizado e preciso. É importante, nesta fase, habituar o aluno a justificar as associações que faz.

O aluno relaciona os conhecimentos anteriores ao texto com os obtidos a partir da leitura do texto. Depois, cabe ao professor buscar apenas os conceitos seleccionados pelos alunos considerados pertinentes relativamente ao texto em estudo. O professor deve partir da seguinte questão: “o que é que os alunos já sabem do conceito que eu lhes quero ensinar e

como posso utilizar esse conhecimento como ponto de partida para apresentar uma informação nova?” (Giasson, 1993: 231).

A fase de pré-leitura deve ser orientada de acordo com os objectivos e natureza da obra. Nesta fase de evocação de conhecimentos, o aluno é estimulado para activar os seus conhecimentos prévios necessários à contextualização e ao aprofundamento da leitura.

Já durante a leitura as informações relevantes são seleccionadas, e estabelece-se uma relação entre as informações apresentadas no texto e uma análise das predições feitas antes da leitura, para confirmá-las ou infirmá-las a fim de compreender o conteúdo.

Na fase de pós-leitura é feita uma análise com o objectivo de rever e reflectir sobre o conteúdo do texto, ou seja, a importância da leitura, o significado da mensagem, a aplicação para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema. Também é realizada uma discussão da leitura, com expressão e comunicação do conteúdo, após análise e reflexão, seguida de um resumo e de uma releitura do texto. A fase de pós-leitura proporciona uma oportunidade de produção que não devem ser desperdiçadas. Procura-se uma perspectiva integradora da obra e uma reflexão crítica sobre a mesma. (Amor:93).

É de realçar que esta divisão não é regida, pode sofrer ajustes de acordo com a tipologia de textos, com a diversidade de obras e com a situação de leitura.

7.2. Estratégias para o desenvolvimento da leitura

Como ficou exposto anteriormente, as estratégias são todos os caminhos que o leitor pode seguir para a compreensão de um texto. Por isso, “em termos pedagógicos, devem ser criadas situações em que o aluno aplica estratégias diversas não apenas ao nível do uso consciente mas do controle intencional da compreensão”. (Emília Amor:2001:91).

As estratégias mais adoptadas para a compreensão da leitura são: as estratégias cognitivas e metacognitivas. Ao referirmos às estratégias de leitura, estamos tratando sobre os procedimentos que seleccionamos, consciente ou inconscientemente, “para abordar o texto” (KLEIMAN, 2001:49). Se os procedimentos usados para a compreensão textual forem de carácter inconsciente, denominar-se-ão de estratégias cognitivas, mas se, ao contrário, forem de carácter consciente, teremos as estratégias metacognitivas.

Segundo Kato (1999) referido por Kleiman (2001), as estratégias cognitivas se relacionam às operações inconscientes relativas à interpretação da estrutura morfo-sintáctica e semântica da frase, tais como: interpretação sintáctica da frase e dos sintagmas co-referenciais. E, como complemento, Kleiman (2000: 50) diz que as estratégias cognitivas, no seu conjunto, servem para “construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos sequenciais no texto”. Daí a importância de se criarem situações para aplicá-las na compreensão de leitura.

Predizer o tema através do título do texto, de fotografias ou gráficos; *skimming* ou leitura rápida para obter a ideia geral sobre o texto; *scanning* ou leitura detalhada para obter uma informação concreta; deduzir o significado de palavras desconhecidas dentro do contexto; usar dicionário durante a resolução de actividades; buscar referências de pronomes, conectivos, formas verbais, sufixos e prefixos são actividades desenvolvidas no âmbito das estratégias cognitivas.

Dentro das estratégias metacognitivas podem ser desenvolvidas algumas actividades como, sublinhar a palavra-chave, consultar glossário, tomar notas entre outros aspectos. Essas actividades são denominadas de estratégia de ajuda técnica.

É devido ao papel das estratégias metacognitivas na leitura, que podemos afirmar que apesar das diferentes maneiras de ler, a leitura é um processo único. Pois, estas diferentes maneiras são apenas diversos caminhos para alcançar os objectivos pretendidos.

É importante definir a estratégia e explicar sempre a sua utilidade. É verdade que o aluno poderá não utilizá-la numa situação de leitura extra-escolar, mas pode acontecer se ele não compreender o porquê da utilização da estratégia. O professor, por exemplo, pode pedir

aos alunos para darem um título a uma passagem ou a um texto. Essa actividade serve para que os mesmos encontrem a informação essencial.

Quando o aluno se depara com uma palavra difícil, o professor poderá levá-lo a depreender o sentido do vocábulo a partir do contexto, em vez de indicar se uma resposta está ou não correcta.

7.3 Tipos de leitura

Segundo Antão (1997), numa perspectiva estritamente linguística, a leitura é a reconstituição, por parte do destinatário, da mensagem textual elaborada pelo emissor.

O autor distingue dois tipos de leitura: a alfabética e a imagética.

A leitura alfabética divide-se em leitura silenciosa e leitura em voz alta;

A leitura silenciosa serve para avaliar a compreensão linear e dedutiva de quem lê. É um óptimo auxiliar para a leitura rápida, uma vez que proporciona a visualização de palavras e associá-las mentalmente ao respectivo significado. Permite ao leitor envolver-se totalmente na busca de significados utilizando para isto seu próprio ritmo de leitura e as regressões ou releituras que se lhe fizerem necessárias.

A leitura em voz alta pode ser utilizada como um processo de diagnóstico, analisando os erros e utilizando-os como fonte de estudo destinado a aumentar a eficiência da leitura. Subdivide-se em:

- Leitura dirigida serve para corrigir as imperfeições (de pronúncia, velocidade, emoção, ritmo, fidelidade ao texto) à medida que as dificuldades forem surgindo.
- Leitura expressiva usa-se se o leitor pretende utilizar o tom de voz como complemento fundamental do significado das palavras, procurando transmitir as emoções ou estados de espírito das personagens intervenientes e o clima (de alegria, ternura, tristeza, revolta) que o autor quis dar ao enredo;

- Leitura colectiva utiliza-se quando se quer destacar determinadas partes de um texto, utilizando um número determinado de intervenientes. Uma das particularidades deste tipo de leitura é representar como se fosse uma dramatização, sendo cada elemento a utilizar um tipo de voz de acordo com a personagem que representam.
- Leitura dramatizada cada elemento, com uma boa expressividade e compreensão do texto, para pôr à prova a criatividade e a imaginação.
- Leitura improvisada é um tipo de leitura que se faça em estilos diferentes colocando o leitor na pele do locutor. Por exemplo, um locutor de futebol, um contador de histórias, um político a discursar, etc.
- Leitura extensiva o leitor entra em contacto com várias experiências de leitura, nomeadamente para ultrapassar deficiências relativas à compreensão global de textos escritos, com o objectivo de alargar o horizonte de informação que o leitor possui, contextualizar uma obra fomentar a imaginação, reforçar a aquisição de hábitos, etc.

Leitura imagética é feita a partir de imagens apreendidas pelos diferentes sentidos. Deste modo, a visualização gráfica desempenha um papel fundamental na exteriorização da qual a linguagem faz parte. A leitura imagética subdivide-se em leitura de mapas, diagramas, gráficos, sinopses

VIII. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

8.1 Opções metodológicas

Ao pretendermos realizar um estudo científico em educação questionámos, sempre, os critérios da cientificidade que deverão orientar o seu desenvolvimento. Daí que qualquer trabalho de carácter científico que se pretende desenvolver, deve ser baseado num conjunto de técnicas e procedimentos seleccionados em função dos objectivos e sustentados por quadros teóricos de referências.

Assim, pela natureza deste trabalho, promovemos o paradigma interpretativo que enfatiza a compreensão e a interpretação do objecto de estudo, que filia no paradigma construtivista, como afirma Guba & Lincoln (1998:110-111). Esta metodologia é apreendida sob a forma de construções mentais e sociais baseadas na interpretação do discurso através da análise de dados.

Com efeito, optámos pela observação de aula uma vez que, essa metodologia, é a mais eficaz e coaduna com o objecto de pesquisa, visto que o objectivo do mesmo tem a ver com as estratégias utilizadas pelo professor nas aulas de leitura. Trata-se de um processo bastante relevante para a realização deste trabalho, uma vez que dele depende, indubitavelmente, o sucesso deste estudo.

O estudo foi realizado numa turma do 11º ano de escolaridade. Primeiramente, fizemos a pré-observação das aulas, com o intuito de familiarizar com a turma de forma a facilitar o nosso trabalho. Ficou acordado com o professor que o nosso objectivo é apenas observar algumas aulas de leitura, as interacções entre o professor e alunos e, obviamente entre os próprios alunos.

8.2 Observações de aulas

Considerando o título do nosso trabalho “*A compreensão na Leitura: estratégias de activação e desenvolvimento da compreensão em leitura – alunos do 11º ano de escolaridade*” daí que só assistimos a aula de língua portuguesa.

Contudo, queremos realçar aqui que a observação da aula de língua portuguesa nos permitiu fazer a extrapolação para outras áreas disciplinares, embora com menos propriedade ou conhecimento de causa, na medida em que a professora no decurso da aula, fazia a interdisciplinaridade com outras disciplinas do currículo escolar.

Na observação de aulas foram privilegiados os seguintes parâmetros:

- Discurso da aula;
- Estratégias;
- Tipos de Leitura;
- Momentos de Leitura;
- Leitura;
- Papel do aluno;
- Modalidades de leitura;
- Modelos de leitura.

A observação de aula é realizada numa da turma do 11º ano de escolaridade na Escola Secundária do Palmarejo. A turma é constituída por 22 alunos, da área CT3 (Ciência e Tecnologia), período de manhã, o que facilitou e muito o trabalho do professor. No início, a turma envolvida no estudo, mostrou-se um pouco curiosa com a nossa presença, mas abriu novos caminhos para a construção do desenvolvimento das interacções várias e diversas para com os outros.

Para a transcrição das aulas utilizamos os símbolos **A** e **P** para registo de notas, sendo a letra **P** a significar o professor e a letra **A** os alunos e os respectivos números escolhidos pelo observador. O nome do professor da turma vai ser mantido em anonimato.

Na impossibilidade de se registarem, por escrito, todas as informações de forma pormenorizada, elaborámos uma grelha de análise de observação que apoiou e facilitou o

registo dos momentos e situações pertinentes ao objecto de estudo. A grelha foi elaborada de acordo com alguns objectivos traçados ao longo do quadro teórico do trabalho.

8.3 Caracterização da escola

A Escola Secundária do Palmarejo entrou em funcionamento a 14 de Outubro de 2002. A escola abarca um total de 2215 alunos (dois mil duzentos e quinze), distribuídos por 62 (sessenta e duas) turmas, sendo 31 (trinta uma) no período de manhã e (31trinta uma) no período da tarde, tendo cada turma uma média de 30 a 40 alunos.

Relativamente à distribuição do nível do ensino por ano de escolaridade, verificámos o seguinte: Treze turmas do 7º ano de escolaridade; onze turmas do 8º ano de escolaridade; dez turmas do 9º ano de escolaridade; dez turmas do 10º ano de escolaridade; onze turmas do 11º ano de escolaridade, sendo quatro turmas n da área de Ciência e Tecnologia, três turmas n da área de Humanística e quatro n da área Económica e Social, sete turmas do 12º ano de escolaridade, distribuída da seguinte forma: três da área de C&T, duas da área ES e duas da área Humanística.

8.4 Análise e Tratamento de Dados

Depois da recolha dos dados baseada na observação das aulas, analisámos os dados recolhidos de acordo com a grelha de análise previamente elaborado. Os dados são analisados numa perspectiva horizontal.

DISCURSO NA AULA

Durante as observações de aula percebemos que o modelo de aula utilizado pelo professor centrou-se bastante na colocação de questões aos alunos, no sentido de avaliar os conhecimentos prévios que estes possuem sobre o assunto, ou então para explorar o conteúdo que quer desenvolver.

Quanto ao discurso na sala de aula, o professor preocupa-se em transmitir os conteúdos de uma forma entendível e utiliza uma linguagem acessível de acordo com o nível académico dos alunos. Assim, ele recorre-se sempre a exemplos concretos da vivência dos alunos para explicar um determinado conteúdo. E quando um aluno não entende uma determinada pergunta volta a refazê-la.

Por exemplo, numa das aulas assistidas o professor dirigiu uma pergunta à turma, um aluno reagiu à pergunta, solicitando ao professor que se reformulasse a questão. Diante da pergunta reformulada, um outro aluno respondeu-a, prontamente.

Seguidamente, o professor voltou a fazer outras questões, melhor formuladas, e desta vez, houve um aumento considerável de participação dos alunos.

Tendo em conta a situação descrita no parágrafo anterior, constatámos que, por vezes, os alunos não participam nas aulas, não por não saber a resposta, mas, porque não entendem a pergunta formulada. A aula é um questionamento constante, e as questões surgem normalmente do professor para os alunos, mantendo-os motivados para o discurso da aula.

ESTRATÉGIAS

As estratégias predominantes nas aulas foram as metacognitivas, ou seja, durante a aula de leitura, os alunos desenvolveram algumas actividades tais como: sublinhar a palavra-chave, ver significado da palavra a partir do contexto, identificar as ideias essenciais; indicar a temática; assinalar as expressões que constituem palavra-chave no texto, entre outras.

Com estas actividades pensamos que o professor pode avaliar a capacidade de concentração do aluno, desenvolver os seus conhecimentos prévios e estabelecer os seus próprios propósitos de leitura.

Durante as observações das aulas, podemos constatar que nem sempre o professor define os objectivos na fase de pré-leitura, pois fornecer os objectivos de leitura é uma maneira adequada de activar o conhecimento prévio do aluno. Senão vejamos a seguinte pergunta feita pelo professor:

Quais as palavras-chave que assinalaram no texto?

Neste pequeno exemplo, podemos verificar que o professor só depois de ter iniciado a leitura do texto é que pediu aos alunos que assinalassem a palavra-chave, do texto ou a expressão que mais lhes chamaram atenção.

Como são alunos do 3º ciclo, não apresentam grandes dificuldades no âmbito da leitura, raramente o professor apoiava individualmente o aluno.

TIPOS DE LEITURA

No que diz respeito ao tipo de leitura o professor centrou-se somente na leitura expressiva do texto, enquanto recomendava aos alunos a leitura silenciosa como pretexto para assegurar a atenção dos mesmos. Para exemplificar transcrevemos a seguinte recomendação dada pelo professor:

Agora vamos adoptar a seguinte estratégia: eu leio o texto e vocês me acompanham através da leitura silenciosa.

Podemos constatar através desta situação que o professor fez a leitura expressiva e os alunos acompanharam-no a partir da leitura silenciosa, isto é, ele definiu a estratégia de trabalho de modo a facilitar a condução da aula.

Esta atitude do professor não foi a mais adequada visto que, segundo Kleiman (1989) a leitura silenciosa permite ao aluno envolver-se totalmente na busca de significados,

utilizando para isto o seu próprio ritmo de leitura. A leitura expressiva serve mais para avaliar a performance linguística e a pronúncia.

MOMENTOS DE LEITURA

O professor preocupa-se sempre com os momentos de leitura. Desenvolve as actividades de pré-leitura, as chamadas estratégias de orientações. Por vezes, parte da exploração do título ou subtítulo da obra e da contextualização do mesmo para chegar ao texto. A actividade de pré-leitura tem sido uma aposta do professor, uma vez que a partir dessa actividade o aluno contextualiza e prepara para a tarefa seguinte.

As actividades de pré-leitura motiva o aluno para a aula e desperta a imaginação e a criatividade. São estratégias que leva o aluno a activar e mobilizar os seus conhecimentos, a criar interesses pela leitura dos textos e a estabelecer os seus objectivos de leitura.

Numa das aulas observadas, constatámos que o professor antes de iniciar a leitura do texto fez com que os alunos explorassem o subtítulo do texto e a seguir perguntou aos alunos o quê que a palavra lhes lembra.

Na fase da leitura, propriamente dito, o professor fez algumas questões de interpretação do texto, mas, ainda, seguindo o modelo tradicional.

As actividades de pós-leitura raras vezes são propostas pelo professor. Apenas uma vez foi proposta essa tarefa. Vejamos o seguinte exemplo:

Vamos fazer a comparação entre o percurso de vida do protagonista e o seu autor.

O objectivo desta tarefa foi levar os alunos a comparar e a reflectir sobre o percurso de vida do protagonista e o autor da obra. A fase de pós-leitura proporciona uma oportunidade de produção que não devem ser desperdiçadas no processo ensino aprendizagem porque possibilita a activação de conhecimentos dos alunos, por isso é chamada de estratégias de retenção. Essa etapa permite ao professor ver até que ponto os alunos assimilaram o assunto do texto.

LEITURA

Durante muito tempo a leitura foi vista como um produto, como uma prática de base perceptiva, integrando apenas a compreensão elementar. Durante as aulas observadas podemos constatar que os modelos de leitura seguidos pelo professor enquadram-se perfeitamente no modelo tradicional.

Esta prática de leitura segundo Amor (1993), valoriza apenas a sua dimensão de *fazer-receptivo*, de reconstituição linear, ignorando um *fazer-interpretativo*, uma produção, relevando tanto do escrito como do não escrito do texto.

Todavia, em algumas aulas, o texto foi trabalhado sob a perspectiva do modelo interactivo, ou seja, o professor levou em linha de conta a estrutura do texto, o conteúdo e o conhecimento do leitor. O ambiente da aprendizagem foi favorável ao processo ensino-aprendizagem da leitura, ou seja, o professor preocupou-se sempre com o espaço onde a aula se decorria.

PAPEL DO ALUNO

Os alunos como elementos fundamentais no processo do ensino-aprendizagem da leitura foram o centro das atenções e preocupações, através da qual se desenvolve toda a interacção. Na maioria das vezes, as questões partem sempre do professor, cabendo ao aluno apenas a função de responder às perguntas. Nesta circunstancia o aluno desempenha um papel reactivo, ou seja, limita-se apenas a responder às questões que o professor coloca.

Numa situação concreta, o professor fez as seguintes questões:

Quem sabe em que ano foi publicado o romance?

Foi uma publicação inédita?.

Este foi um dos exemplos registados em que o professor activa e desenvolve os pré-requisitos dos alunos. No entanto, podemos questionar? estas questões levam o aluno a

reflectir ou a construir o seu conhecimento, ou seja, estas questões levam o aluno a fazer algum esforço cognitivo? No primeiro caso o aluno pode responder sim ou não, ou então, pode responder correctamente à questão. Mas, no segundo caso, ele limitar-se-á apenas em responder sim ou não.

Segundo Giasson (1993) as questões são meras regulações e servem mais para fins avaliativos do que aprendizagem.

Nalguns casos os alunos tiveram um papel proactivo, ou seja, para além de responder às questões do professor, foram capazes de colocar algumas perguntas pertinentes ao professor. É fundamental que, no decorrer da aula, o docente dê oportunidades aos alunos de pedir ou trocar informações entre si.

MODALIDADES DE LEITURA

Das aulas observadas, verificámos que a modalidade de leitura adoptada pelo docente foi a funcional, isto é, os discentes procuravam apenas as informações essenciais. Nesta modalidade o aluno efectua uma leitura rápida e eficiente em busca de informações concretas. Por exemplo, o professor colocou a seguinte questão:

Abram o livro na página 41, e leiam a passagem onde mostra a chegada do novo governador.

Por que o narrador não queria revelar o nome do governador?

Seguidamente, o professor pediu aos alunos que consultem a página 47 da 1ª parte da obra, 3º parágrafo.

De seguida ordenou aos alunos que indicassem as causas da decadência do Porto Grande.”

Estes exemplos ilustram de forma evidente a modalidade de leitura que o professor adopta nas suas aulas.

O aluno sabia exactamente o que ia procurar no texto. A leitura funcional serve para obter a informação necessária, para solucionar um problema específico, ou seja, para ampliar o conhecimento e dar respostas às necessidades de formação e desenvolvimento do indivíduo.

Nesta modalidade o aluno efectua uma leitura rápida e eficiente em busca de informações concretas. Exige o desenvolvimento das aptidões básicas de compreensão.

Em nenhum momento foi feita a leitura recreativa, já que é considerado um incentivo para a leitura funcional o professor poderia aproveitar de algum trecho do texto para fazer esse tipo de leitura. Dá mais prazer e desenvolve o prazer e o hábito de leitura.

MODELO DE LEITURA

No que tange ao modelo de leitura verificámos que o modelo subjacente foi a descendente. A leitura de um texto é direccionada pelos objectivos e expectativas do leitor; é como se o leitor fosse à procura das informações relevantes para a leitura. Parte-se do contexto para o texto. O leitor cria expectativas em encontrar no texto o que lhe interessa e vai ao encontro delas durante a leitura do mesmo.

Por exemplo, quando o professor, explora o título ou o subtítulo de um texto o aluno cria uma expectativa acerca do assunto do texto e relaciona-os com os seus conhecimentos prévios. Esta é uma actividade de antecipação para a leitura e permite que, mais tarde, o aluno relacione o conhecimento que adquiriu nessa actividade com o texto em questão.

O modelo interactivo, também teve lugar onde os três variáveis, leitor, texto e contexto foram levados em linha de conta. Esta compreensão resulta da interacção entre as três variáveis que devem ser organizados adequadamente.

IX. SUGESTÕES

Este trabalho revelou-se de interesse relevante, porque tivemos oportunidade de não só conhecer as estratégias que os professores implementam nas aulas de leitura, mas também, avaliar as dificuldades de leitura que os alunos manifestam na compreensão da mesma.

Assim, cabe ao professor a responsabilidade de desenvolver um conjunto de actividades , com vista a aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos para uma melhor compreensão do texto e, principalmente, dotá-los de competências que lhes permitam adquirir, activar e desenvolver os conhecimentos prévios.

A seguir passámos a mencionar algumas actividades que podem tornar uma aula de leitura mais eficaz, mais activa e partilhada.

Na fase de pré-leitura pode-se desenvolver as seguintes actividades:

- Dar título a um texto,
- explorar uma palavra-chave, um subtítulo, incipit;
- fazer inferências;
- previsões;
- relacionar o texto com os conhecimentos prévios dos alunos;
- pedir os alunos para sugerirem o título a partir do conteúdo do texto lido.

O desenvolvimento vocabular é claramente o factor mais importante na compreensão da leitura, o que tem sido confirmado por vários autores como havíamos descrito no enquadramento teórico deste trabalho. Daí que cabe ao professor avaliar as dificuldades e implementar ou levar os alunos a implementarem estratégias para a resolução das dificuldades detectadas.

No momento da leitura, propriamente dito, os alunos devem fazer anotações das ideias essenciais; dividir o texto em partes; colocar parágrafos/frases em ordem; responder a questões de múltipla escolha; completar o texto; identificar o que é facto e o que é opinião. O apoio do professor é mais do que nunca imprescindível. Num trabalho desta natureza, o controlo do professor é menos estruturado e o enfoque das suas preocupações vai para a auto-aprendizagem consciente dos alunos (Salema, 1997). Pois os alunos foram estimulados para

pensar, raciocinar, para tomar consciência da importância de pensarem em cada momento e encontrar o caminho a seguir.

Na fase de pós-leitura desenvolver as seguintes actividades: comparar textos sobre um mesmo assunto; comparar textos e gravuras; completar um diagrama após a leitura de um texto; fazer resumos; sínteses; fazer um diagrama indicando relações entre personagens, eventos, itens de um texto; mudar o final de um texto. Ainda, os alunos lêem textos diferentes e depois se reúnem para compartilhar informações.

Todavia, quando o professor utiliza as primeiras estratégias, deverá estar consciente de que as primeiras experiências podem ser frustrantes, sobretudo, porque os alunos ainda não estão preparados para se assumirem certos hábitos de leitura, porque actividades deste género, requer o desenvolvimento de espírito crítico, o gosto pelo saber, a criatividade e a motivação pela leitura.

Interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia será um bom caminho para o aperfeiçoamento do conhecimento, isto é, ajuda o aluno a compreender a razão de uma correcção e/ou incorrecção da sua resposta. De facto, o acesso ao saber tem de ser e pode ser treinado.

Das estratégias que definimos, no corpo do trabalho, convém ressaltar que as estratégias *cognitivas* envolvem a exploração dos aspectos afectivos da interacção entre o autor e leitor em busca do sentido geral do texto; enquanto que as *metacognitivas* têm por objectivo a organização e a estruturação do processamento cognitivo do texto, ou seja o leitor sabe perfeitamente o que está a procura.

X. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este percurso e descritas as linhas gerais em função dos objectivos que nortearam este trabalho, cumpre-nos o dever de reconhecer, humildemente, as nossas limitações e insuficiências, por um lado, com a amplitude da amostra (análise dos dados referentes a seis aulas) e, por outro, a extensão temporal do mesmo (menos de seis meses), facto esse que nos impossibilita a generalização dos dados obtidos e analisados.

O desenvolvimento deste estudo teve como objectivo principal conhecer as dificuldades que os alunos manifestam na compreensão escrita, conhecer as estratégias que os professores utilizam nas aulas de leitura e como procuram superar as dificuldades encontradas, sustentadas por quadros teóricos de referência.

Ao longo da realização deste trabalho constatámos que o ensino da leitura continua a ser feita de acordo com o modelo tradicional, ou seja, o professor preocupa-se mais com a decodificação da mensagem, isto é, a leitura é vista como um produto em si, e não como um processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que os alunos trazem para a escola um conjunto de conhecimentos de natureza diversa, que é muitas vezes ignorado pelo professor e que pode ser muito importante na compreensão escrita, pelo que se torna necessário uma boa organização das actividades para que os alunos possam estabelecer uma ponte entre os seus conhecimentos prévios e o conteúdo do texto.

Das conclusões a que chegámos, pensámos salientar a importância da compreensão escrita e a necessidade da sua prática continuada, envolvendo estratégias e metodologias variadas, em função das dificuldades e interesses dos alunos.

Segundo Cooper (1997) antes da leitura de um texto o professor deve verificar que conhecimentos têm os alunos e de que forma esses conhecimentos devem ser aproveitados, pondo-os ao serviço da compreensão escrita.

O leitor só consegue conhecer, controlar, avaliar os processos mediante adopção de estratégias de leitura que podem ser entendida, como técnicas ou métodos que os leitores usam para adquirir a informação, ou ainda procedimentos ou actividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura. Definir e explicar aos alunos a utilidade de uma estratégia de leitura pode ser um bom começo para uma nova etapa do ensino da leitura.

Mais do que nunca, é preciso que os alunos adquiram estratégias que lhes permitam resolver as suas próprias dificuldades e compreender que perante um obstáculo, não podem desistir, mas sim procurar determinar que procedimentos devem adoptar para a resolução do problema

No que concerne ao tipo de leitura constatamos ainda que, o professor centra nos dois tipos mais conhecidos, a silenciosa e a leitura em voz alta. É evidente que esses tipos de leitura têm as suas vantagens, mas seria bom que de vez em quando mudasse para outros tipos de leitura como, a dramatizada e a dialogada, porque depende mais dos alunos e haverá um maior entrosamento dos alunos com o texto.

Constatámos que o modelo adoptado varia entre o ascendente e o descendente, o que revela uma pequena mudança, visto que estão a conciliar os dois modelos caminhando já para o modelo interactivo, o que seria perfeito para o ensino de leitura.

Ler é um acto interpretativo que consiste em saber direccionar uma série de raciocínios até a construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir da informação do texto e do conhecimento do leitor.

Podemos concluir que o conceito de leitura é vasto e polissémico, uma vez que existem vários conceitos e muitos motivos para se ler, ou seja, lemos sempre com um propósito. Lemos jornais para nos informar sobre o mundo à nossa volta; lemos cartas e e-mails para interagir com as pessoas; lemos formulários para inserir as informações solicitadas; romances e contos para nos distrairmos e sentirmos prazer, em fim, ler faz partes dos próprios processos linguísticos, consiste em descodificar sinais gráficos convencionais, extraindo deles um significado, ou uma mensagem.

Em jeito de conclusão deixámos as seguintes recomendações aos professores:

- a necessidade de chamar atenção dos alunos para a efectiva referência ao conhecimento prévio nas suas aulas;
- a reflexão sobre o conhecimento prévio dos alunos, e a forma como e quando aplicá-lo para a compreensão de um texto;
- a consciência da importância da diversificação das estratégias e das modalidades de leitura como forma de garantir a todos um aprendizagem significativa;

Referimo-nos, por último, que os professores:

- dêem sentido e sabor didáctico às várias modalidades de leitura;
- proporcionem um desenvolvimento equilibrado, variado e progressivo das actividades de leitura;
- conjuguem tipos de leitura e objectos de leitura obrigatórios com outras leituras não impostas, de eleição pessoal;
- encontrem momentos para ler o que se escolhe e para desenvolver, individualmente ou em grupo actividades de leitura como (silenciosa, expressiva dramatizada, dialogada, etc.)
- diversifiquem os objectos de leitura: variar segundo os autores, os tipos e géneros textuais, as temáticas os universos de referência reais e ficcionais.

XI. BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. (1991). *A leitura como meio de desenvolvimento linguístico, intercompreensão.*

ALARCÃO, I. e Rocheta Santos, M.M. (1986). *Análise psicológica e linguística do acto de leitura e a sua aplicação pedagógica em língua materna e em língua estrangeira.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

ABDALA, Nacir. *Concepções de leitura e escrita.* Http: // www.educacional.com.br (consultado na Internet em dia 13 de Fevereiro de 2008 - ISE)

AMOR, Emília (1992). *Didáctica do Português: Fundamento e Metodologia.* 6ª Edição, Lisboa. Texto Editora, limitada; 2001. ISBN 7/47/1919/7.

CANTALICE, Lucicleide Maria. *Ensino de estratégias de leitura.* Http:// [pepesic. Buspsi.org. br](http://pepesic.buspsi.org.br) (consultado na Internet em dia 13 de Fevereiro de 2008 - ISE).

COOPER, D. (1997). *Literacy-helping children construct meaning.* Boston: Houghton Mifflin Company.

DELGADO, Martins et alli (2006). *Português corrente: Estilos do português no ensino secundário.* Edição caminho, colecção universitária, série linguística SA, Lisboa.

GIASSON, Jocelyne (1993). *A compreensão na Leitura.* 1ª Edição, Edições ASA

GRAVES, M. (1984) *selecting vocabulary to teach in the intermediate and secondary grades, in: J.Flood (ed), Prompting readingcomprehension.* Newyork IRA,

JORGE, Augusto & Silva Antão (1997). *Elogio da Leitura: Técnicas de Leitura.* 1ª edição, Porto, Edições ASA.

KLEIMAN, Ângela (1989). *Leitura: Ensino e Pesquisa.* Campinas, São Paulo, edição Pontes.

KLEIMAN, Ângela (2001). *Oficina de Leitura: Teoria e Prática. A Concepção Escolar da Leitura*, 8ª edição, Campinas, São Paulo, edição Pontes.

LOLIBERT, Josette (1991). *Formar Crianças Leitoras*. Edições ASA, colecção práticas pedagógicas, 2ª edição.

LOUREIRO, La Saletie. *Leitura: Um processo Interactivo*. Escola Rafael Bordalo Pinheiro. S/d

MARTINS, Maria Raquel Delgado. *Eu falo, Tu Ouves, Ele Lê, Nós Escrevemos*

MORAIS, José (1996) *A arte de Ler*, São Paulo, Editora UNESP.

MORAES, Elody Nunes et alii. *Desenvolvendo a competência Leitora*. S/d

SANTOS, Elvira Moreira dos (2000), Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes. Coimbra, Quartelo Editora.

SÉRGIO, Niza (1976). *O ensino da leitura – II*. Editorial estampa Lda., biblioteca de ciências pedagógicas.

SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1993). *A interpretação de textos nas aulas de Português*. Lisboa, Edições ASA.

ANEXO

ANEXO 1 – GUIÃO DE ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO DE AULAS

1. Discurso da aula

- a) O professor explicita os conteúdos de uma forma clara para os alunos?
- b) Quando aplica os exercícios aos alunos recorre a exemplos concretos da vivência dos alunos?
- c) Corrige as ideias dos alunos e volta a reformular?

2. Estratégias

- a) O professor fornece estratégias de leitura ao aluno?
- b) Quais as estratégias dominantes?
 - Cognitivas
 - Metacognitivas
- c) O professor muda de estratégia quando é necessário?
- d) Aquando da concretização de uma tarefa a professora apoia os alunos com mais dificuldades individualmente?
- e) As tarefas são propostas pelo professor ou pelos alunos?

3. Tipos de Leitura

- Que tipos de leitura o professor propõe aos alunos (silenciosa, expressiva, dramatizada...)?

4. Momentos de leitura

O professor respeita as fases de leitura?

- a) Desenvolve actividades de pré-leitura?
- b) Propõe actividades de pós-leitura?

5. Leitura

- a) Ela é vista como um processo?
 - Os variáveis leitor, texto e contexto são levados em linha de conta?
- b) Como um produto?
 - É levado em linha de conta apenas a variável texto?

6. Papel do Aluno

- a) O professor coloca questão aos alunos?
- b) Os alunos colocam questões ao professor?
- a) O professor possibilita que os alunos troquem informação entre si?
- c) Se o aluno não for capaz de responder, o professor dá logo a resposta ou solicita outro aluno para responder?

7. Modalidades de leitura

- a) Qual é a modalidade de leitura subjacente à actividade?
 - Leitura funcional
 - Leitura Recreativa
 - Leitura Analítica e crítica
 - Leitura extensiva

8. Modelos de leitura

- a) Que modelo de leitura esta subjacente a essas actividades?
 - Modelo ascendente
 - Modelo Descendente
 - Modelo interactivo

ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS

Transcrição da 1ª Observação de aula

Dia: 02 de Maio de 2008, sexta-feira

Hora: 11:40 a 12:30

A professora inicia a aula com o cumprimento à turma, escreve o sumário no quadro: Localização espacio-temporal do Romance Chiquinho, contextualização sócio-cultural e literário da obra. Depois disto, começa a questionar os alunos sobre o romance em questão.

P: Quem sabe dizer em que ano foi publicado o romance?

A9: em 1947

P: sim, foi em 1947, publicada pelas edições calabedotche.

P: Foi uma publicação inédita?

A5: Não, porque já tinha sido publicado na revista claridade seis capítulos.

P: Onde que foi publicado o romance?

A1: São Vicente.

P: Porque o romance cabo-verdiano?

P: como é que pensamos em romance cabo-verdiano ou o que se entende por romance cabo-verdiano?

A14: Trata os temas como a fome, a seca, a emigração e ainda dos aspectos culturais.

A19: Porque foi o primeiro romance cabo-verdiano com características de Cabo Verde.

P: pensemos então no contexto social. Como é que se vivia em Cabo Verde nesse período?

A19: Professora, pode-se falar no caso específico de São Vicente.

P: Por enquanto não, vamos nos situar nos anos 30-40, viajar um pouco no tempo

A11: vivíamos grandes problemas sociais

P: Porque, o que aconteceu de mais grave?

A17: Problema da fome

P: Qual foi a consequência da fome? Só para saberem num período de seis anos morreu 30.000 pessoas. A fome não foi o único problema, existiam outros problemas, quais?

A23: A emigração.

P: Será que Baltasar Lopes falou da emigração no romance? Será que o pai do Chiquinho viajou por causa da fome?

A5: Não.

P: A fome agrava ainda mais com a decadência do Porto Grande. Na página 47 da 1ª parte, apresenta-se um excerto da decadência do Porto Grande. A professora lê o excerto para os alunos. Depois da leitura ela disse que, nesse excerto se conhece o panorama da decadência do Porto Grande. Porque será que houve a decadência do PG?

A1: porque houve mudança de rota para Dakar.

P: como é que se vivia culturalmente? Chiquinho abarca duas ilhas, São Nicolau e São Vicente. De que forma era manifestada esta cultura?

A12: Através do Carnaval.

P: Nos anos 30/40, havia uma intensa manifestação cultural. Porque é que dizemos intensa. Porque havia grandes casas de teatro, cinemas, serenatas, sarau cultural entre outros aspectos.

P: Mas, como é que as pessoas tinham cabeça para pensar nestas actividades com toda aquela situação que apontamos anteriormente:

P: Os Saovicentinos já tinham interiorizado está prática a muito tempo. Que aspectos culturais Chiquinho traz.

A4: Hábitos de contar histórias.

P: Existe grêmios recreativos.

A9: Professora o que significa grêmios:

P: Grémio é um conjunto de pessoas. Chiquinho tinha ou não um grémio do qual fazia parte.

A21: tinha sim.

P: Quem fazia parte do grémio

A9: Andrézinho, Nono, Humberto

P: E a nível político como é que se vivia.

A9: em regime colonial

P: O país estava isolado do resto do mundo em termos administrativo. Pode-se falar em censura e na falta de liberdade.

Todos: Sim

P: Na página 91 há uma parte onde mostra a chegada do novo governador. Porque de não querer identificar o nome do governador e esta indiferença na obra. Porque será.

A1: Porque o texto não saía, seria censurado.

P: Enquadra o romance no contexto literário.

A15: Enquadra-se no movimento Claridoso

A1: porque podemos observar, no romance, as características protagonizadas pelos Claridosos.

Transcrição da 2ª Observação de aula

Dia: 08 de Maio de 2008, Quinta-feira

Hora: 09:30 a 10:20

Depois de saudar à turma, a professora convida os alunos a abrirem o romance na página 203, do capítulo 18 da 3ª parte.

A professora leu o excerto que fala do enterro de Nhó Chic`Ana para a posterior reflexão.

P: O que esse excerto traduz:

A19: Professora analisa é para ser feito dentro do texto.

P: Sim, dentro do romance em estudo.

P: A que horas Nho Chic`Ana ia ser enterrado.

A18: Às duas horas

P: Caracteriza o ambiente que envolve o enterro, como que ele iria ser enterrado.

A17: Ia a enterrar numa manta velha, na extrema pobreza.

P: Descreve aquele meio. A professora perguntou a vários alunos até que um respondeu.

A10: Isto mostra a pobreza de Nhó Chic`Ana.

P: E os outros eram enterrados numa manta velha, aqueles de melhores condições. O corpo de Nhó Chic`Ana foi encomendado. Porque:

A6: Se tivesse dinheiro (5000.00) para pagar a encomendação solene seria encomendado.

P: Será que a diferenciação social é notável entre o povo ou por parte do governador em relação ao povo.

A12: São os colonizadores que mantêm essa diferenciação.

P: No texto, os crioulos estavam unidos e por isso os brancos eram excluídos. O corpo não entrou na igreja, mas nem por isso deixou de se fazer a cerimónia, fez-se e com respeito. Esse episódio que acabamos de ver mostra que a diferenciação social na altura era forte.

De seguida procedeu a apresentação do trabalho de grupo sobre a estrutura e temática no romance Chiquinho, realizado por três alunos.

O porta-voz do grupo disse que o romance é constituído por 76 capítulos e esta dividida em três partes. Indicou um aluno na sala para ler a 1º parágrafo da 1ª parte, Infância. A seguir fez algumas perguntas aos alunos e depois complementava as respostas

Sobre a 3ª parte do romance, As Águas, constituído por 20 capítulos, perguntou aos alunos o que entendem por As Águas.

A9: tempo da chuva e sementeiras

O grupo mandou os alunos relacionar o título dessa parte com o assunto abordado na 3ª parte.

A19: Acho que existe uma contradição.

Quanto à temática o grupo diz que se trata da seca, da fome, da emigração, da diferenciação social, da extrema pobreza, do amor. E por fim pediu os alunos que procurassem no texto esses temas.

Transcrição da 3ª Observação de aula

Dia: 09 de Maio de 2008, Sexta-feira

Hora: 11:40 a 12:30

Depois de saudar amistosamente à turma, a docente convida os alunos a fazerem uma leitura expressiva da carta da 1ª parte do romance, capítulo 29, página 103.

O Objectivo é enquadrar a carta num dos temas referidos na aula passada.

P: A professora faz a contextualização da carta, esta escrita por uma pessoa que tem pouco nível de escolarização e que se encontra em Estados Unidos da América.

Como o Chiquinho tinha a fama de bom aluno, era sempre requisitado para ler as cartas que vinha da América, e esta não fugia a regra.

A leitura foi feita por dois alunos, seguida da exploração através de algumas questões.

P: De que fala o texto.

A1: fala de uma pessoa que se encontrava em Estados Unidos e que resolveu escrever a família.

P: Que temática enquadra na carta.

A5: Da Emigração.

A professora retomou para explicar o porque desse tema, e perguntou aos alunos de que forma a emigração é tratada no romance Chiquinho.

Em seguida procede-se a apresentação do trabalho de grupo intitulado: Analogia do título e enredo da obra, feito por alguns alunos. Mas, a apresentação esteve a cargo de um aluno. Este explicou muito bem a analogia do título, comparando – a sempre com o escritor Baltasar Lopes. Explicou também o diminutivo do nome Chiquinho e do grau de afectividade deste nome Chico, a sua origem entre outros aspectos.

Transcrição da 4ª Observação de aula

Dia: 15 de Maio de 2008, Quinta-feira

Hora: 09:30 a 10:20

A aula iniciou-se com a apresentação dos trabalhos: Reflexão sobre a obra e a importância para cultura e literatura Cabo-Verdiana.

O primeiro grupo começou por apontar as partes que consideram mais importantes na obra e que assemelha com o quotidiano do mundo jovem.

De seguida falaram da importância da obra para a cultura Cabo-Verdiana, tais como: a gastronomia, o artesanato, a música, Festas tradicionais, o teatro, as superstições, as histórias na “Boca Noti”, entre outros aspectos.

Na literatura, a obra enquadra-se no período claridoso e traz as marcas dos escritores Claridosos e para além disso deu a conhecer aos povos na diáspora sobre a nossa cultura. Baltasar Lopes fala de tal forma, que nos envolve no texto, da forma como descreve a cultura. Após disso, os colegas teceram os comentários sobre a apresentação do trabalho. Igualmente, a docente teceu os comentários acerca do trabalho. Disse que a obra retrata a vivência do Chiquinho desde infância até a fase adulta, dos 5 aos 18 anos. Fala da vida do povo Cabo-Verdiano a nível literário, social, cultural e político. Valorizou os aspectos essenciais da cultura. Na tentativa de buscar aquilo que está na nossa cultura, em resgatar o aspecto da nossa língua.

Falaram ainda da função do autor, onde realçaram os aspectos mais relevantes.

O segundo grupo apresentou o tema Espaço na obra “Chiquinho” Apresentaram-na de forma criativa, ou seja através de cartaz. A medida que iam apresentar os espaços extraídos no romance, mostravam os colegas os referidos espaços no cartaz.

Apresentaram os espaços geográficos, sociais, psicológicos e físico, recorrendo sempre aos exemplos textuais.

Transcrição da 5ª Observação de aula

Dia: 22 de Maio de 2008, Quinta-feira

Hora: 09:30 a 10:20

Primeiramente apresentou-se o sumário do dia: Apresentação dos trabalhos de grupo: Tempo e aspectos culturais.

O grupo apresentou o conceito da categoria da narrativa tempo e de seguida procederam com exemplos textuais de cada um dos tempos referidos, nomeadamente, o tempo psicológico, discurso e histórico.

Disseram que toda a obra é narrada em analepse.

Em seguida, os elementos do grupo fizeram a apreciação do trabalho, bem como os colegas, estes indicados pela professora. Por fim, a docente fez o comentário do trabalho. Começou

por dizer que apesar das críticas que um dos elementos do grupo vem fazendo ao longo das apresentações dos colegas, esta não trouxe nada de novo. Mas gostou da forma como apresentaram, da forma como começaram a apresentação. De seguida apresentou as modalidades do tempo e que esta é narrada em forma de analepse, ou seja Chiquinho numa fase adulta narra toda a história numa retrospectiva e que isso deve constar no trabalho escrito.

Explicou para a turma o que significa tempo psicológico, cronológico e tempo de discurso.

A apresentação continuou com o segundo tema: Aspectos culturais no romance, apresentado por um elemento. Este começou por contextualizar o trabalho. Como tinha muitos aspectos para abordar, perguntou a turma por onde querem que eu comece.

Turma: Por culinária

E ele apresentou os vários tipos de pratos típicos de Cabo Verde, como cachupa, cuscus, piram, foguinho, batanca, ovo com camoca e mel, entre outros. Depois passou para a música. Apresentava um instrumento da música e perguntava os alunos se sabiam o significado.

Depois foi a vez das tradições, e perguntou a um aluno se sabia o que significa tradições.

A5: são marcas tradicionais que definem um povo.

Nesse dia a apresentação ficou por aqui, com a promessa de continuar na próxima aula, mas antes o elemento de grupo fez a sua apreciação, seguida dos colegas e da docente.

Transcrição da 6ª Observação de aula

Dia: 23 de Maio de 2008, Sexta-feira

Hora: 11:40 a 12:30

P: Quem tem o percurso de vida igual ao do Chiquinho.

Turma: Baltasar Lopes

P: Existe coincidência de vida entre protagonista e Baltasar Lopes

A5: Sim, ambos nasceram em São Nicolau, passaram pelas mesmas dificuldades, frequentaram o mesmo liceu.

A20: Viveram na mesma época

P: Argumentos, não se esqueçam que se trata de uma obra ficcional. Depois de frequentar a escola em São Nicolau, Chiquinho vai para São Vicente. O que Chiquinho foi fazer em São Vicente.

A21: Estudar

A9: Fazia parte do grémio

P: O carácter científico tem que fazer parte das nossas reflexões. E em relação a B. Lopes o que podemos dizer, chegou e entrou no grémio.

A9: Não, foi continuar o seu estudo

P: Como é que o grémio aparece na vida de Chiquinho

A1: Chiquinho foi convidado por um amigo para entrar no grémio.

P: Como se chama o amigo.

A1: Andrézinho

P: O que nos podemos dizer em relação a B.L. O que nos permite fazer a relação entre Chiquinho e ele, tendo em conta o grémio. Será que Chiquinho respondeu positivamente ao convite do amigo.

A22: Não, porque com a escola que ele estava a frequentar, iria atrapalhar o seu estudo.

P: Outros colegas, com opiniões devidamente justificado

A19: Ele foi conhecer o grémio, para conhecer o programa

P: Será possível estabelecer um paralelo com o percurso de vida de B.L e Chiquinho. B.L teve um grupo de amigos assim como Chiquinho.

A9: Sim, teve contactos com outros amigos

P: B.L também esteve em contacto com outros companheiros. A A9 disse que B.L discutiu com os seus companheiros os problemas e fundou o movimento. E este movimento tinha um nome. Qual

Turma: Movimento Claridoso

P: No movimento claridoso, na fala de A9, fundaram uma revista. Será que Chiquinho e seus companheiros fundaram alguma revista.

Turma: Sim

P: Qual era o nome da revista

A22: Folha Académica

P: Eu gostava que fizéssemos uma paragem e certamente é um trabalho que vocês vão continuar, para tentar ver se é o comentário de A19 ou de A22 que esta certo. Vamos seguir a seguinte estratégia. A professora lê e a partir da leitura vão tecer os comentários de forma a confirmar ou infirmar o que os colegas disseram. Fazer uma análise para ver qual das sugestões adoptar.

Depois da leitura do excerto do romance, capítulo 3 da 2ª parte, a professora indicou alguns alunos para tecer os comentários.

A2: Concorde com a resposta de A19, porque da leitura que foi feita não se refere aos estudos.

P: O que quê diz sobre o programa do grémio

Turma: Era ambiciosa

P: Quem concorda com a opinião do A2. Agora os alunos vão fazer a leitura expressiva do excerto seguida da reflexão.

P: Quem era Andrézinho e que relação tinha com o grupo do grémio.

A4: Era filho de Nhá Cidália.

P: Posso dizer que era colega do Chiquinho.

A3: Era mais velho e já tinha concluído o liceu.

P: O programa era ambicioso. Refere-se a quê. Reparem na 3ª linha do texto. Vocês sabem o que significa evasão.

A5: Refugiar

P: Na linguagem técnica é esquivar do problema. Evade-se quando a pessoa está com problema e quer levar o pensamento para outro assunto. No texto, quer dizer que como existem vários problemas sociais o povo estava a sofrer e sente o desejo de fugir desses problemas. Geralmente, nos textos poéticos existem uma realidade local então o poeta tente evadir, criar na mente um ambiente imaginária, uma realidade diferente daquela que existe.

P: Que expressões assinalaram enquanto fazíamos a leitura.

A1: “ Cerco Atlântico”

P: Também tem a ver com a evasão. Quando é assim o que leva o povo a refugiar-se, em ultrapassar o atlântico. O povo é ligado à terra, mas devido a situação tem que partir, daí a famosa frase “ Querer ficar e ter que partir/ Querer partir e ter que ficar”

P: Outra expressão

A10: “os nossos problemas tinham uma tonalidade específica” e a “drama ancestral da formação étnica”

P: Porque que se diz que tem uma tonalidade específica.

A20: São Problemas inerentes a Cabo Verde

P: Exacto, são problemas inerentes a situação geográfica do país e devido a formação étnica do povo Cabo-Verdiano. E para o trabalho de casa, fazer a comparação entre o percurso de vida de Chiquinho e Baltasar Lopes, tendo em conta o texto lido.